

La Pédagogie Universitaire : Viser le Développement Professionnel des Enseignants du Supérieur

Marianne Poumay, juillet 2005

Une discipline jeune

La « pédagogie universitaire » est une discipline jeune mais aujourd'hui déjà bien instrumentée. Elle produit de la recherche et des savoirs liés à l'enseignement supérieur (universitaire ou non). Elle fait l'objet de nombreux journaux professionnels (cf annexes 1 et 2). Le terme « développement professionnel », et plus spécialement les versions anglaises plus spécifiques au monde de l'enseignement supérieur comme « instructional development », « staff development » et « faculty development », sont largement utilisés à travers le monde. Leurs significations comprennent des nuances mais ils font communément référence au travail des enseignants et des équipes de support qui étudient et tentent d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur à travers ses enseignants.

Le terme « pédagogie universitaire » est communément utilisé en francophonie. Cependant, même si des chercheurs belges s'attachent à définir la professionnalité enseignante ou le modèle de cette professionnalité à promouvoir aujourd'hui (Cattonar & Marroy, 2000, Dupont, 2002), le mouvement de professionnalisation des enseignants du supérieur est massivement nourri par les pays anglosaxons. La suite de ces considérations s'inspirera essentiellement de ces pays, fortement présents dans la littérature scientifique de pédagogie universitaire

Knapper (2003, 5) résume la situation par ce bilan : « It is now about 30 years since academics began to recognise that their work, especially their role as teachers, might benefit from some formal orientation, preparation, and continuing professional education. (...) Educational development, though still a somewhat marginal activity in many institutions, has now gained a grudging acceptance from academic colleagues, and educational development centres exist in universities across the world ».

Nous ne discuterons pas l'appartenance du développement professionnel à une réelle discipline mais préciserons, avec Knapper (2003, 5), en quoi il mérite en tout cas le titre de profession : « One mark of the profession is that practitioners continually explore the conceptual basis for what they do, and debate its emphasis and scope ».

Le développement professionnel des enseignants du supérieur s'est jusqu'ici largement centré sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants, ceci pour favoriser leur réussite. Il a également tenté de favoriser la réflexion et l'innovation parmi les équipes éducatives. L'un des mérites des développeurs¹ a été en tout cas de faire parler de ces problématiques, de faire connaître et de valider les efforts de ces enseignants qui se souciaient réellement de leur métier d'enseignant.

En matière de valorisation des enseignants, soulignons l'apport majeur de Schön (1994) et de son concept de « praticien réflexif », rapidement relayé par ses collègues américains puis internationaux. Schön (1994, 82) considère que « nous pouvons penser à faire mais aussi penser à ce que nous faisons tout en exécutant cette tâche ». C'est ce qui arrive lorsque l'enseignant (le « praticien ») rencontre une nouvelle situation. Il mobilise ses connaissances explicites et implicites pour agir face à la situation. L'effet de surprise et la prise de décision dans le

¹ Par « développeurs », nous désignons les membres des équipes comme celle du LabSET, dont l'une des missions est généralement de favoriser le développement professionnel (ou plutôt « instructionnel ») des enseignants et encadrants du supérieur.

contexte d'incertitude sont des éléments clés de cette phase d'apprentissage. Après cette première phase de « réflexion dans l'action », une fois l'action terminée, l'enseignant sorti de sa classe ou de sa session de cours, Schön lui propose une « réflexion sur l'action » : l'enseignant se remémore les démarches entreprises lors de la première phase, évalue les résultats obtenus et les confronte à des connaissances formelles comme des articles issus de la littérature scientifique. Placer la pratique professionnelle elle-même au centre de l'apprentissage de l'enseignant a constitué un tournant dans la professionnalisation des pratiques enseignantes et a généré aux Etats-Unis une importante valorisation des pratiques actuelles des enseignants. Par ce biais de la valorisation, la professionnalisation a pris un essor considérable et a affiné ses techniques d'accompagnement des enseignants. Les pratiques sont observées et analysées, des centres fleurissent dans de très nombreuses institutions (voir plus bas) pour soutenir cet effort vers la qualité des enseignements.

Des niveaux de professionnalité de l'enseignement² dans le supérieur ?

Inspirée du courant d'évaluation de classe³, la notion de *professionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage* (en anglais « scholarship of teaching and learning ») remporte aujourd'hui un vif succès en pédagogie universitaire anglosaxonne. Ce courant va encore plus loin que la *recherche en classe et l'évaluation de classe* : il propose aux enseignants de publier sur leurs *recherches en classe* et de partager ainsi leurs réflexions, leurs avancées et leurs outils avec les enseignants de leur discipline et d'autres disciplines.

Un nouveau concept est né de cette volonté de faire de l'enseignement une réelle spécialité, reconnue et en recherche d'excellence : le terme « scholar of teaching », forgé par Boyer et ses collègues de la "Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching" autour de 1997, fait aujourd'hui l'objet de beaucoup d'attention.

Ainsi, Kreber (2002) distingue 3 niveaux dans l'expertise d'un enseignant : un enseignant qui se questionne sur sa pratique, participe à des formations complémentaires et souhaite s'améliorer est déjà un **excellent** enseignant ; s'il pratique lui-même l'évaluation de classe, il devient un enseignant **expert** ; s'il communique ses réflexions et le nouveau savoir qu'il a construit sur l'enseignement lors de colloques ou conférences ainsi que dans des articles scientifiques, il est alors considéré comme un **professionnel** de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignant professionnel partage ses connaissances et fait progresser la connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage de sa discipline d'une façon qui peut être évaluée par ses pairs. Il rend publiques ses connaissances.

En pratique, bien que les grandes universités (« research-intensive ») persistent à sous-valoriser l'enseignement au profit de la recherche alors que ce courant de professionnalité est tout bénéfique pour les étudiants, rares sont les institutions qui valorisent officiellement un portfolio documenté d'excellence pédagogique ou l'obtention d'un titre d'enseignement. Quelques pays font exception et sont considérés par les développeurs comme des pays en pointe, même si l'aspect obligatoire des formations en question est souvent contesté, les développeurs lui préférant généralement une reconnaissance et une valorisation basées sur des actes volontaires. Parmi ces

² Le terme « professionnalité de l'enseignement » signifie ici « professionnalité instructionnelle » ou « professionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage », traduction exacte du vocable anglais, plus long mais plus parlant. Pour des raisons de concision, nous choisirons malgré tout « professionnalité de l'enseignement », sous-entendant que cette professionnalité s'intéresse tout autant (si pas plus) à l'apprentissage des étudiants qu'à son moyen : l'enseignement par l'enseignant.

³ Pour une introduction à l'évaluation de classe, voir Poumay (2005) : *le développement professionnel par « classroom assessment » dans l'enseignement supérieur*.

pays, le Sri-Lanka, où les nouveaux enseignants se voient imposer une année entière de cours accrédités "SEDA"⁴ sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur avant de pouvoir prétendre à une nomination définitive. L'Angleterre et la Suède, toujours en pointe en matière d'enseignement et de standardisation de la qualité, imposent aussi des obligations similaires à leurs enseignants.

De nouvelles structures au sein des universités

Dans ces pays où enseigner dans l'enseignement supérieur se professionnalise, **les équipes de développeurs prennent de l'importance**. Ces équipes sont généralement composées d'académiques, mais pas toujours. Elles sont basées dans des départements académiques ou dans des unités centrales. Les personnes composant ces équipes peuvent y être employées à temps plein ou conserver une partie de leur temps pour enseigner leur discipline de base, attachées dès lors à deux unités distinctes au sein de la même institution d'enseignement supérieur. A leurs tâches de développement (aide à leurs collègues enseignants) sont souvent ajoutées des tâches de recherche dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Ces développeurs sont organisés en associations nationales et parfois même internationales⁵. En Belgique, par exemple, la branche nationale (CFWB) de l'une des associations internationales francophones (AIPU-Association Internationale de Pédagogie Universitaire, regroupant plusieurs pays francophones) et une association néerlandophone (CgHO-Contactgroep Hoger Onderwijs) organisent des actions en Belgique alors que l'AIPU et le CgHO sont elles-mêmes membres d'un réseau international de développeurs (ICED-International Consortium for Educational Development in Higher Education, qui comprend actuellement les membres nationaux de 18 pays répartis dans le monde entier).



Ces associations, souvent pourvues d'un site web et d'un journal scientifique avec peer-review⁶, organisent des conférences annuelles, des journées de formation, publient des ouvrages et sont donc une très intéressante source de formation continue pour les développeurs. Certaines ont également constitué des communautés de pratiques en ligne actives et performantes, véritables ressources professionnelles pour leurs membres qui échangent quotidiennement des dizaines de messages sur des thèmes variés, allant d'une offre d'emploi ou d'une demande de référence bibliographique à des échanges d'avis critiques sur un thème de recherche pointu. Aux USA, l'association POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) constitue un bel exemple d'une telle communauté, dont quelque 1200 participants

⁴ SEDA est la « *Staff and Educational Development Association* » (voir <http://www.seda.ac.uk/>), organisation professionnelle anglaise très performante et proposant des formations et accréditations de différents niveaux : *fellowship* et *associate fellowship*.

⁵ Voir en annexe 2 une liste non exhaustive de ces associations nationales et internationales, avec adresses des sites et coordonnées de contact.

⁶ Voir en annexe 1 une liste des principales revues scientifiques dans ce champ d'action.

sont aujourd'hui actifs en ligne. Ci-dessus, les logos de l'ensemble des centres locaux (essentiellement américains) de développement professionnel représentés à la conférence annuelle du réseau POD en 2003.

Pour donner une idée de l'importance des associations professionnelles et réseaux de recherche, citons différents réseaux qui, rien qu'au Canada (pays particulièrement actif), oeuvrent au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche (non exhaustif):

- COHERE (Canada's Collaboration for Online Higher Education and Research),
- REFAD (Réseau d'Enseignement Francophone A Distance du Canada),
- CAUCE (Canadian Association for University Continuing Education),
- IAPES (Institut pour l'Avancement de la Pédagogie Enseignement Supérieur),
- MAPLE (Center for Managing and Planning Learning Environments in Higher Education),
- CIDER (Canadian Institute for Distance Education Research)

Soulignons aussi tout particulièrement les associations professionnelles SEDA (UK), ICED (international) et HERDSA (Australie), qui ont largement inspiré le programme FORMASUP⁷.

Références

- Boyer Commission on educating undergraduates in the research university (1998) *Reinventing Undergraduate Education: a blueprint for America's research universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, retrieved on January 4th, 2005 at <http://ws.cc.stonybrook.edu/pres/0210066-Boyer%20Report%20Final.pdf>
- Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered*. Washinton, DC: The Carnegie Foundation.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Ambiguïtés et paradoxes d'une stratégie de "conversion identitaire" des enseignants: *Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation*. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- Dupont, P. (2002). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kreber, C. (2002) Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching, *Innovative Higher Education*, 27(1).
- Poumay, M. (2005) *Le « Classroom Assessment » dans l'Enseignement Supérieur : Diagnostiquer des Faiblesses dans son Enseignement*. LabSET, Université de Liège.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

⁷ Formasup est le diplôme d'études spécialisées en pédagogie de l'enseignement supérieur organisé par l'université de Liège.

Annexes

1. Journaux majeurs dans le champs du développement professionnel dans l'enseignement supérieur

(ordre alphabétique et excluant les publications à contenu « matière spécifique » comme « Medical Teacher », Educational Medicine », etc)

- Assessment and Evaluation in Higher Education
- Higher Education Policy
- Higher Education Research and Development (HERD, HERDSA Journal)
- Innovations in Education and Teaching International (SEDA journal)
- Innovative Higher Education
- International Journal for Academic Development (ICED journal)
- Journal of Graduate Teaching Assistant Development
- Studies in Higher Education
- Research in Higher Education
- To Improve the Academy (annual POD publication)

2. Journaux intéressants mais non spécifiques à l'enseignement supérieur

- Educational Researcher
- Journal of Experimental Education
- Learning and Individual Differences
- Learning and Instruction (EARLI Journal)

3. Groupements et associations d'équipes de développeurs

Notes :

- Cette liste ne comprend pas les équipes de développeurs propres à une institution, même si elles ont parfois un rayonnement international. Elle ne comprend que les réseaux ou associations d'équipes.
 - Cette liste ne reprend que les associations centrées sur l'enseignement supérieur et non sur des disciplines spécifiques.
 - Les noms des associations non francophones sont parfois traduits en anglais, d'après le site de l'association ICED.
- (**International**) International Consortium for Educational Development (ICED)
http://www.csd.osds.uwa.edu.au/about/activities/hosted_sites/iced
 - (Australia) Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)
<http://www.herdsa.org.au/>
 - (Belgium) Branche CFWB de l'Association **Internationale** (francophone) de Pédagogie Universitaire (AIPU) <http://www.ulg.ac.be/aipu/>, Contactgroep Hoger Onderwijs (CgHO)

- (Canada) Society for Teaching and Learning in Higher Education (**STLHE**) <http://www.mcmaster.ca/stlhe/index.html>, Canadian Society for the Study of Higher Education (**CSSHE**) <http://www.education.mcgill.ca/csshe/>
- (Croatia) Society for development of Higher Education (**UNIVERSITAS**)
- (Denmark) Danish Network for University Education (**DUN**) <http://www.dun-net.dk/>
- (Finland) Finnish Network for Developing University Teaching (forum **PEDA**) <https://tammi.oulu.fi/pls/pedaforum/pedaforum.paasivu>
- (Germany) Association for Research and Development in Higher Education (**AHD**) <http://www.uni-bielefeld.de/IZHD/1024x768/index.htm>
- (India) Network for Staff and Educational Development (**NetSED**)
- (Ireland) All Ireland Society for Higher Education (**AISHE**) <http://www.aishe.org/>
- (Netherlands) Contact Group for Higher Education Research (**CRWO**) <http://www.crwo.nl/>
- (Norway) Norwegian Network for Higher Education (**PEDNETT**)
- (Slovenia) Slovenian Association for Teaching in Higher Education (**SATHE**)
- (Spain) Network for University Teaching (**RED-U**) <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu/>
- (Sweden) Swedish Network for Educational Development in Higher Education (**SwED**)
- (United Kingdom) Staff and Educational Development Association (**SEDA**) <http://www.seda.ac.uk/>, Learning and Teaching Support Network (**LTSN**) <http://www.psychology.heacademy.ac.uk/>, Higher Education Staff Development Agency (**HESDA**) <http://www.hesda.org.uk/>, Higher Education Academy (**HEA**, comprenant notamment l'ancien **ILTHE**) <http://www.heacademy.ac.uk/>
- (United States) Society for Teaching and Learning in Higher Education (**STLHE**) <http://www.stlhe.ca/>, Association for the Study of Higher Education (**ASHE**) <http://www.ashe.ws>, American Association for Higher Education (**AAHE**) <http://www.aahe.org/> (attention, AAHE a été officiellement dissoute en 2005, même si une partie de ses activités subsiste encore aujourd'hui), Professional and Organizational Development Network in Higher Education (**POD**) <http://www.podnetwork.org/>, Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (**CASTL**) <http://www.carnegiefoundation.org/CASTL/>

4. Réseaux très porteurs, mais non centrés sur l'enseignement supérieur

- European Association for Research on Learning and Instruction (**EARLI**)
- American Educational Research Association (**AERA**) <http://www.aera.net/>